

مقایسه «معلمی کردن» نومعلمان مدارس ابتدایی: آیا نوع دانشگاه محل تحصیل مهم است؟
A comparative study of Teachers "teaching" in primary schools: Is the
type of university important?

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۱۴؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۱/۱۶

Z. Aghakhani
N. Mousapour (Ph.D)
Y. Najafi (Ph.D)

زهره آقاخانی^۲
نعمت‌الله موسی‌پور^۳
یوسف نجفی^۴

Abstract: This article is a comparative study about the teaching of three groups of elementary school teachers in schools Maragheh who were absorbed through the three method: training in Farhangian university, temporary employment test and temporary teaching in school. Required data were collected by a questionnaire from a sample of 97 individuals who were selected by proportional sampling. The analysis of the data was done using ANOVA and showed that the "teaching" of three groups of elementary teacher's is Similar. Teachers who have attended four years or one year of teacher education are similar to teachers who have not completed formal teacher education courses. Despite some of the limitations of the study, the question is whether the four-year teacher education can continue to be defended? Has the University of Farhangian been effective? Field data show that the success of a four-year teacher training course is not enough to defend a job qualification in elementary education.

Key words: NewTeacher, Teaching Methods, Teacher knowledge, Teacher Absorbed Methods, University of Farhangian Effective.

چکیده: این مقاله به بررسی مقایسه‌ای معلمی کردن سه گروه از نومعلمان مدارس ابتدایی شهرستان مراغه اختصاص دارد که از سه طریق «تحصیل در دانشگاه فرهنگیان»، «استخدام پیمانی» و «حق‌التدریسی» وارد خدمت شده بودند. داده‌های لازم به وسیله پرسشنامه از نمونه‌ای به تعداد ۹۷ نفر جمع‌آوری گردید که از طریق نمونه‌گیری متناسب با حجم، انتخاب و پرسشنامه در محل کار آنان توزیع و با مراجعه حضوری، دریافت شد. تحلیل داده‌های حاصل با بهره‌گیری از آزمون تحلیل واریانس، انجام گرفت و نشان داد «معلمی کردن» نومعلمان واردشده با شیوه‌های متفاوت به مدارس ابتدایی، فاقد تفاوت معنی‌دار است. یعنی نومعلمانی که دوره چهارساله یا یکساله تربیت معلم را سپری کرده‌اند همانند معلمانی معلمی می‌کنند که دوره‌های رسمی تربیت معلم را سپری نکرده‌اند. علیرغم برخی محدودیت‌های این پژوهش، این پرسش مطرح است که آیا همچنان می‌توان از دوره چهارساله تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان با استخدام از ابتدای تحصیل، دفاع کرد؟ آیا دانشگاه فرهنگیان دارای عملکردی اثربخش بوده است؟ داده‌های میدانی نشان می‌دهد که موفقیت دوره چهار ساله تربیت معلم برای کسب شایستگی شغلی فعالیت در آموزش ابتدایی، برای دفاع از آن کافی نیست.
کلیدواژه‌ها: نومعلم، معلمی‌کردن، اجرای برنامه درسی، روش‌های بکارگیری معلمان و اثربخشی دانشگاه فرهنگیان.

۱. این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی است که در پردیس نسیمیه دانشگاه فرهنگیان دفاع شده است.

sana139267@gmail.com

۲. معلم و دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

n_mosapour@yahoo.com

۳. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول)

najafiyosef@yahoo.com

۴. استادیار گروه مطالعات اجتماعی دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

تدریس دارای ماهیتی بسیار پیچیده است و با وجود مطالعات و پژوهش‌های بسیاری که در این زمینه صورت گرفته است، هنوز ماهیت دانش تدریس و دانش معلمان روشن نیست و افراد مختلف برداشت‌های متفاوتی از ماهیت دانش تدریس و دانش معلمان و مؤلفه‌های آنها دارند. دو نفر از صاحب‌نظران مطرح در این زمینه لی شولمن^۱ و گری فنسترماخ^۲ هستند که مباحث ارزشمندی را در زمینه اشکال و عناصر دانش پایه تدریس، دانش معلمان و الگوهای دانش تدریس ارائه داده اند. شولمن (Shulman; 1986) ایده دانش محتوایی تربیتی^۳ را مطرح کرد و آن را مهمترین طبقه در دانش پایه تدریس و دانش معلمان دانست. از نظر او یکی از مسائل ابتدائی معلمان که هنوز به قدر کافی به وسیله آنان درک نشده، دانش محتوایی تربیتی است. شولمن (Shulman; 1987) معتقد است که تدریس و یادگیری را باید تحت رویکرد مبتنی بر رشته خاص علمی در نظر گرفت و بدین ترتیب یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر تدریس اثربخش را دانش موضوع درسی معلم محسوب کرد. آنان همچنین تأکید دارند که معلمان علاوه بر داشتن تسلط کافی بر حوزه تخصصی خود، لازم است در زمینه ویژگی‌های روانشناختی شاگردان، موقعیت و بافت تربیتی و برنامه‌های درسی، دانش و اطلاعات کافی داشته باشند (Zarghani & Others; 2016).

فنسترماخ (Fenstermacher; 1994) در ارتباط به دیدگاه تکلیفی تدریس، تدریس موفق را تدریسی تعریف می‌کند که بر اساس استانداردهای تدریس صورت می‌گیرد. ایشان تأکید می‌کند که باید مراقب بود که استانداردهای تدریس به اندازه‌ای نباشد که علائق و انگیزه‌های شاگردان به طور کامل زیر پا گذاشته شود و به یک فرآیند تولید صنعتی و مکانیکی تبدیل شود. ایشان با معرفی چهار مفهوم «دانش رسمی معلم»، «دانش عملی معلم»، «معلم به عنوان پژوهشگر» و «پژوهش‌های دانشگاهی تدریس»، دانش تدریس را به دو دسته کلی «دانش رسمی تدریس» و «دانش عملی تدریس» تقسیم کرده است (Zarghani & et al; 2016).

-
1. Lee S. Shulman (born September 28, 1938)
 2. Fenstermacher
 3. Pedagogical Content Knowledge (PCK)

با آنکه می‌توان پذیرفت که توجه به تربیت معلم اثربخش یک فرآیند در حال پیشرفت است که نیازمند پژوهش و سرمایه‌گذاری قابل توجهی است (UNESCO; 2016). اما نظام‌های آموزشی در سراسر جهان نیازمند بکارگیری معلمانی هستند؛ که در مواقعی فقط شواهد اندکی مبنی بر شایستگی آنان وجود دارد.

در ایران، موضوع تربیت معلم دارای سابقه یکصدساله است. طی این دوره طولانی، تحت دیدگاه‌های متفاوت تربیت معلم، اشخاصی برای ایفای نقش معلمی پذیرش شده و آموزش دیده‌اند. بارزترین تفاوت در ورود به حرفه معلمی مربوط به سال‌های گذشته است که سه طریق دارای مناقشه زیاد برای پذیرش معلم جدید، رسمیت یافته است: اول جذب معلم با پذیرش متقاضیان از سنین پایین و تحصیل چهارساله در دانشگاه فرهنگیان، دوم جذب معلم از میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌های دیگر با طی دوره یکساله در دانشگاه فرهنگیان (ماده ۲۸) و سوم جذب معلم از میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌های دیگر - یا حتی مدارس - که به صورت عملی در مدارس یا نهضت سوادآموزی فعالیت داشته‌اند. سه طریق مذکور دارای طرفداران و مخالفان خاص خود است؛ باوجوداین، مسئله اصلی این است که عملکرد هر کدام از معلمان جذب‌شده از طرق مذکور تا چه میزان اثربخش و قابل دفاع است؟

بیان مساله و مبانی نظری

شولمن (Shulman, 1986) باور داشت که معلمان اثربخش، از شایستگی‌هایی در زمینه برقراری ارتباط مثبت با یادگیرندگان، ایجاد فضای کلاسی مثبت از طریق مدیریت کلاس درس اثربخش و تدریس محتوا با استفاده از روش‌ها و راهبردهای آموزشی متعدد برخوردار هستند. بنابراین، تلاش برای بهبود آموزش و پرورش از طریق بهبود شایستگی‌های تدریس معلمان حاصل می‌شود؛ که یکی از آن طریق فراهم‌آوردن فرصت‌های یادگیری با کیفیت بالا برای معلمان آینده در موقعیت تربیت معلم و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان است. باوجوداین، حوزه تربیت معلم در فقر پژوهش‌های گسترده و مخصوصاً طولی^۱ است که نشان دهند اثربخشی تربیت معلم چیست و چگونه استمرار می‌یابد (Menter, 2017).

۱. یادآور می‌شود که «پژوهش طولی»، روش مناسبی برای نشان دادن اثربخش بودن عملکرد دانشگاه فرهنگیان است؛ اما انجام این نوع پژوهش در ایران نیز همانند سایر کشورها، با محدودیت مواجه است.



پژوهش‌های حوزه تربیت معلم نشان می‌دهد که «آموزش‌های پیش از خدمت معلمان» بر «نگرش، اهداف، نگرانی‌ها و خودکارآمدی معلمان مدارس» اثر داشته است (Song, Sharma, Choi; 2019). با چنین شواهدی است که از تربیت معلم پیش از خدمت، دفاع می‌شود.

پژوهش‌های فراوانی بر ارتباط معلمی کردن با تمرین حرفه‌ای تأکید نهاده‌اند (Darling-Hammond & et al.; 2017). پژوهش‌های اخیر درباره برنامه‌های تربیت معلمان^۱ در شیلی، کوبا، فنلاند، نروژ و ایالات متحده نشان داده است که قوی‌ترین و مؤثرترین برنامه‌های تربیت معلم بر «تلفیق آموزش نظری در همایش‌های دانشگاهی و تمرین عملی در مدرسه»^۲ بنا شده است (Hammerness & Klette; 2015 and Jensen, Kelette & Hammerness; 2017). گرچه نحوه این تلفیق همواره موضوعی چالش‌برانگیز بوده است (Darling-Hammond & et al.; 2016 and Jensen, Kelette & Hammerness; 2017 and Lund, & Eriksen; 2016).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که دانشجو معلمان قادرند اشکال آکادمیک و تجربی دانش را به یکدیگر متصل کنند و «توانایی توسعه روش‌های نوآورانه استفاده از فناوری برای بهبود محیط یادگیری و تشویق سواد فناوری، تعمیق دانش و ایجاد دانش را دارند» (UNESCO, 2011: 8). اما، تربیت معلم با موضوع مهمی سرکار دارد که معلم آمادگی‌هایی را کسب کند که منجر به تقویت شایستگی شاگردان شود؛ عمل بسیار مهمی که با چالش‌های پیچیده و بزرگی مواجهه است (Csapo & Funke; 2017). همچنین، برخی بررسی‌ها نشان می‌دهد که پیشرفت حرفه‌ای معلمان در ضمن عمل صورت می‌گیرد (Avalos, 2011)؛ البته در این وضعیت همیشه برخی معضلات و درگیری‌های ناشی از نیاز معلمان برای مقابله با موارد نوظهور مانند دیجیتالی شدن، مشارکت‌های مدرسه و دانشگاه و رویکردهای مبتنی بر تحقیق مطرح هستند. واقعیت آن است که «ما در مورد این تغییرات گسترده، آگاهی کمی داریم» و «اینکه این نوع یادگیری که ترکیبی از ابزارهای یادگیری و تجربیات بازتابی» است (Avalos, 2011:17)؛ فقط گاهی اوقات ممکن است در جهت توسعه و پیشرفت حرفه‌ای معلمان مفید باشد. این اتفاق وقتی ممکن است که موقعیت کار معلم، «تحول‌گرا» باشد.

-
1. Teacher education (TE)
 2. Theory presented and discussed at university seminars, and school practice

موقعیت تحول‌گرا^۱ فراتر از فرد عمل می‌کند و شامل تمرین و تلاش جمعی برای تغییر است؛ که اغلب در چنین موقعیت‌هایی شاهد درگیری، تضاد و آشفتگی هستیم و یا چنین ویژگی‌هایی مورد نیاز است (Haapasaari; Engestrom & Kerosu; 2016 and Sannino; 2010). تربیت معلم با این وظیفه پرمخاطره آموزش دانشجویان مواجه است تا آنان را برای توسعه، تأیید و اجرای چنین تلاش‌های مشترکی در موقعیت عمل آماده کند. در این شرایط چالش‌برانگیز، معلمان معمولاً با نوعی مشکل، تعارض انگیزه‌ها، چالش، معضل یا عدم اطمینان مواجه هستند. به ویژه، چگونگی پیوند و عملیاتی کردن موقعیت تحول‌گرا در مدارس کنونی ایران، تلاشی هولناک برای دانشجویان معلمان و حتی معلمان است. در این مقاله تلاش می‌شود تا نشان داده شود که گروه‌های مختلف معلمان، چگونه در موقعیت عملی به معلمی کردن اقدام کرده‌اند.^۲

هاپاساری، انجسترام و کراسو (Haapasaari; Engestrom & Kerosu; 2016) مظاهر گفتمان موقعیت تحول‌گرا را مورد بررسی قرار داده‌اند. آنان تأکید دارند که موقعیت تحول‌گرا، موقعیتی جمعی است، با تغییراتی ظاهر می‌شود و با گذشت زمان تکامل می‌یابد و از مقاومت در برابر تغییر به سمت انجام اقدامات برای تغییر پیشروی (حرکت) می‌کند. آنان در پژوهش خود از پنج نوع موقعیت تحول‌گرا یاد کرده‌اند. انجسترام در معرفی این موارد، با تفکیک نوع اول به دو عنوان، از شش نوع یاد کرده است: (۱) مقاومت و (۲) انتقاد از فعالیت فعلی، (۳) توضیح در مورد احتمالات جدید، (۴) پیش‌بینی الگوهای جدید، (۵) انجام اقدامات خاص و (۶) انجام اقدامات لازم برای تغییر فعالیت (جدول ۰).

1. Transformative agency

۲. ممکن است این ایراد از سوی طرفداران رویکرد کیفی پژوهش مطرح شود که «روش پیمایش و پرسشنامه توانایی پاسخگویی به این پرسش را ندارند!» ما اعتقاد داریم که روش‌های مختلف دارای قابلیت‌ها و محدودیت‌های متفاوتی هستند؛ و به اقتضای شرایط بررسی، ممکن است یکی ترجیح داده شود. در این پژوهش، رویکرد کمی اولویت یافت.



جدول ۰: جلوه‌های گفتمان موقعیت تحول‌گرا (ماخذ: انجسترام، ۲۰۱۱ و هاپاساری و دیگران، ۲۰۱۶: ۲۴۲)

عنوان	شرح
مقاومت	در برابر تغییر، پیشنهادهای یا ابتکارات جدید، مقاومت می‌کند.
انتقادکردن	انتقاد از فعالیت و سازمان فعلی. تغییر جهت‌دار به منظور شناسایی مشکلات روش‌های فعلی.
توضیح	توضیح امکانات جدید فعالیت؛ مربوط به تجربیات مثبت گذشته یا شیوه‌های احتمالی است.
پیش‌بینی	پیش‌بینی الگوهای جدید فعالیت؛ با پیشنهادهای آینده‌گرا یا ارائه راهکار نوآورانه.
تعهد به عمل	متعهد به انجام اقدامات خاص یا جدید برای تغییر فعالیت و تعهد به آنچه گفته شده.
انجام اقدامات	گزارش از اقدامات پیگیرانه برای تغییر فعالیت در زمان جلسات آزمایشگاهی یا بعد از آن.

با وجود این، یکی از موضوعات مهم عرصه عمل، «بازگشت به گذشته و وضع جاری» است. بررسی نظام‌یافته در مورد استفاده آموزشی از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش عالی (Lillejord, Borte, Nesje & Rud; 2018) نشان داد که به دلیل عدم تحرک در مؤسسات آموزشی، منابع دیجیتالی هدایت‌گر آموزش‌های نوین، معمولاً با شیوه‌های آموزشی موجود و حتی الگوهای رفتاری صرفاً تحویل محتوا سازگار شده‌اند و ردپایی از تحول، فراتر از وضع موجود، تقریباً وجود نداشته است. گرچه ما برای شناسایی سایر علت‌های رفتار معلمان، فرصت و شرایط کافی را نداریم؛ اما این موضوع سبب می‌شود در صدور حکم نهایی با احتیاط اقدام کنیم.

در ایران برای تأمین نیروی انسانی مدرسه، به عنوان مهمترین عامل در مقوله تغییر عمل یادگیرندگان، از روش‌های مختلفی استفاده می‌شود و افراد داوطلب برای تصدی شغل بسیار مهم و حساس معلمی طی فرآیندهای متفاوتی جذب آموزش و پرورش می‌گردند. بکارگیری معلمان دارای تجارب متفاوت در نظام آموزشی ایران که از ساختاری نسبتاً متمرکز برخوردار است، طی سال‌های گذشته فرصتی ایجاد کرده تا برای بررسی این مساله بتوان به واقعیت‌های میدانی دست یافت. واقعیت ورود معلمان طی دو سال گذشته به نظام آموزشی ایران نشان می‌دهد که از سه طریق معلمان آموزش ابتدایی جذب شده‌اند:

- گروه اول: معلمانی هستند که پس از طی دوره چهارساله تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، مجوز ورود به مدرسه را کسب کرده‌اند؛

- گروه دوم: معلمانی هستند که پس از طی دوره یکساله دانشگاه فرهنگیان، موفق به کسب گواهی دوره مهارت‌آموزی شده و وارد مدرسه شده‌اند؛

- گروه سوم: معلمانی هستند که با طی دوره‌های دانشگاهی یا حتی بدون آن و با کسب تجربه سه سال کار مدرسه‌ای، مجوز ورود به مدرسه را کسب کرده‌اند؛

این سه روش به ظاهر دارای تمرکزهای متفاوتی بر حرفه معلمی هستند و انتظار طرفداران هر روش آن است که معلم حاصل از آن، متفاوت با معلم حاصل از دیگر روش‌ها باشد؛ یعنی دانش، عمل و انگیزه‌های متفاوتی داشته باشد. اما آیا در واقع چنین است؟ آیا واقعا تفاوتی بین این گروه‌های معلمی وجود دارد؟ همچنین، اگر تفاوتی از حیث اثربخشی فعالیت معلمی وجود دارد، کدام روش نسبت به بقیه دارای عملکرد بهتری بوده است؟

بررسی تفاوت عمل این سه گروه از معلمان در عرصه عمل معلمی نیازمند شرح دقیق‌تر است. در بحث از عمل معلمی، پژوهشگران بر «دانش عملی معلم» تأکید نهاده‌اند و نظریه‌ها و دیدگاه‌های متفاوتی مطرح می‌باشد؛ که در مجموع سه جنبه مهم آن بدین شرح معرفی شده است: اول: محتوای دانش معلمی؛ دوم: منابع دانش معلمی و سوم: بکارگیری دانش معلمی.

محتوای دانش معلمی ناظر بر دانش پایه برای تدریس در کلاس درس است. محتوای دانش عملی ناظر بر چیزهایی است که معلمان درباره خودشان، شاگردان‌شان، بافت تدریس و موضوع درسی می‌دانند. در باب محتوای دانش معلمان تقسیم‌بندی‌های متعددی بر اساس مقوله‌های گوناگون صورت گرفته است. نافذترین صورت‌بندی محتوای دانش معلمان توسط شولمن (Shulman, 1987) انجام گرفت و به شرح زیر است:

۱- دانش محتوایی

۲- دانش پداگوژی عمومی (شامل اصول و استراتژی‌های کلی سازمان‌دهی کلاس درس)

۳- دانش محتوایی-تربیتی

۴- دانش برنامه درسی (شامل درک و فهم مواد و برنامه‌های تدریس)

۵- دانش درباره یادگیرنده و ویژگی‌های آن

۶- دانش درباره بافت آموزشی و موقعیت تربیتی

۷- دانش درباره غایت‌ها، اهداف و ارزش‌های آموزشی



از میان این موضوعات، «دانش محتوایی تربیتی» از اهمیت ویژه‌ای برای وی و همکارانش برخوردار است (Mehrmohammadi & Fazeli, 2015) و پس از او تا اکنون مورد بحث و توجه پژوهشگران بوده است. جستجوی در منابع اطلاعاتی الکترونیکی نشان می‌دهد که حدود بیست هزار گزارش یا مقاله علمی^۱ با جستجوی ذیل کلیدواژه PCK در دسامبر ۲۰۱۹ (آذر ۱۳۹۸) قابل شناسایی و استفاده بود.

به طور کلی، محتوای دانش معلمان در مقوله‌های گوناگونی مطرح شده است. بارکو و پاتنام^۲ (Chaharbashloo, 2016) این مقوله‌ها را در سه تم کلی به شرح ذیل قرار داده‌اند:

۱) دانش و باور یادگوزی عمومی که ناظر بر دانش و باورهای معلمان درباره تدریس، یادگیری و یادگیرنده می‌باشد که فراتر از قلمرو موضوع درسی خاصی است. دانش معلمان درباره مدیریت کلاس درس، یادگیری، یادگیرنده، راهبردهای آموزشی و تدریس در ارتباط با این مقوله کلی می‌باشد.

۲) دانش و باور موضوع درسی که ناظر بر دانش معلمان درباره حقایق، مفاهیم و رویه‌های یک دیسپلین خاص می‌باشد.

۳) دانش و باور محتوایی تربیتی که ناظر بر روش‌های ارائه و تنظیم موضوع درسی به گونه‌ای برای دانش آموزان قابل فهم باشد، دلالت دارد.

در تشریح منابع دانش معلمی، زرقانی و همکاران (Zarghani; 2015) به شش متغیر زمینه‌ای که بر دانش عملی معلمان تأثیر می‌گذارد اشاره می‌کنند؛ که عبارتند از: ۱) ویژگی‌های شخصیتی معلمان ۲) فراوانی و ماهیت تاملات و بازخوردها ۳) آموزش‌های قبلی ۴) سابقه تدریس ۵) زبان تدریس ۶) بافت مدرسه. دو عامل تجربه تدریس و درک معلمان از موضوع درسی که تدریس می‌کنند، در شکل‌گیری منبع دانش عملی معلمان، مهم می‌باشد. همچنین بافت تدریس، تجربه تدریس و بیوگرافی معلمان تأثیر بیشتری بر دانش معلمان دارند. بافت تدریس ناظر بر محیط کلاس درس و فرهنگ مدرسه است. بیوگرافی ناظر بر داستان‌های شخصی و حرفه‌ای که معلمان بیان می‌کنند، اشاره دارد.

1. Scholarly Articles

2. Bucrou & Putnam

به طور کلی منبع دانش معلمان را می‌توان در قالب پنج مؤلفه کلیدی؛ تجربه تدریس، کارآموزی حرفه‌ای، تجربه شخصی، آموزش‌های توسعه حرفه‌ای و عوامل بافتی معرفی کرد. تعداد قابل ملاحظه‌ای از پژوهش‌ها در زمینه منابع دانش عملی معلمان به سه منبع مذکور به عنوان منابعی که دانش معلمان از آن ناشی می‌شود، اشاره کرده‌اند (Chaharbashloo, 2016).

در بحث از ارتباط بین دانش و عمل معلمان، مساله اساسی بکارگیری دانش در عمل است. برخی پژوهش‌ها در پی پاسخ به این سوالات می‌باشند: آیا بین دانش و عمل معلمان ارتباط وجود دارد؟ چگونه دانش معلمان بر تدریس معلم (اجرای برنامه درسی) تأثیر می‌گذارد؟ پژوهش‌ها حکایت از ارتباط و تأثیر دانش و باور معلمان بر عمل آموزشی‌شان دارند. برخی پژوهشگران معتقدند بین دانش و عمل ارتباط متقابل وجود دارد و ارتباط بین دانش و باورهای معلمان و عمل کلاس درس را پویا و دیالکتیکی می‌دانند که بر یکدیگر تأثیر می‌گذارد. در حالی که، برخی محققان دیگر معتقدند تا زمانی که دانش و باور معلمان تغییر نکند عمل معلمان تغییر نخواهد کرد. اینان شرط تغییر در عمل معلمان را تغییر در نظام دانش معلمان می‌دانند. همچنین برخی پژوهش‌ها حکایت از عدم هماهنگی بین دانش و عمل معلمان دارد (Chaharbashloo, 2016). این موضوع ناظر بر این مسئله می‌باشد که بین دانش اظهار شده معلم با دانش اجرا شده تفاوت و ناهماهنگی وجود دارد؛ که بیانگر تأثیر عوامل بافتی در ارتباط بین دانش و عمل معلمان است.

الباز (Elbaz, 1983) بر این باور است که ارتباط درونی نزدیک بین دانش و عمل معلمان وجود دارد به گونه‌ای که دانش، عمل معلم را شکل می‌دهد و همچنین از عمل معلم تأثیر می‌پذیرد. او مشاهده کرد دانشی که از طریق تجربه‌های تدریس در بافت اجتماعی کلاس درس ساخته شده است بر ادراک معلمان از خودشان تأثیر گذاشته است و برای آنان «استدلال عملی» را فراهم کرده است. همچنین می‌توان گفت که دانش بر عمل تأثیر می‌گذارد و عمل نیز از دانش معلم خبر می‌دهد. او در دفاع از ایده خود اینگونه بیان کرده است: دانش معلم می‌تواند از طریق فراهم‌آوردن چارچوبی که معلم، عمل (اقدامات) کلاسی‌اش را بر اساس آن تعبیر و تفسیر می‌کند، با عمل معلم ارتباط برقرار نماید (Chaharbashloo, 2016).

مطالعه باکنز، ورموت و وابلز (Bakkenes, Vermont & Wubbels; 2011) درباره چگونگی ارتباط مستمر بین دانش و عمل کلاس درس معلمان به بررسی و تحلیل تصمیمات



آموزشی معلمان باتجربه پرداخته‌اند و نشان دادند که نظام پداگوژی شخصی معلمان، عامل مهمی در شکل‌دادن تصمیمات آموزشی آنان است. روش دیگر ارتباط بین دانش و عمل معلمان، فرایند تصمیم‌گیری معلمان در کلاس درس است. تصمیمات اتخاذ شده در کلاس درس می‌تواند آگاهی از دانش زیربنایی که هدایت‌گر عمل معلمان به شیوه‌های خاصی است، تلقی شود.

باوجوداین، عواملی وجود داشته است که سبب ناهماهنگی‌های بین دانش و باور و عمل معلمان (اقدامات کلاس درس) بوده است. این مسئله از یک سو، ناظر بر تأثیر بافت اجتماعی مدرسه و کلاس درس و اثر آن بر اقدامات و رفتارهای معلمان می‌باشد و از دیگر سو، بیانگر پیچیدگی ارتباط بین دانش و عمل معلمان است. این عوامل بیشتر ناشی از کمبود وقت، فشار زیاد مدیران، ارزشیابی هدف‌محور و آماده کردن شاگردان برای امتحانات نهایی و نبود امکانات و پایین بودن کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت می‌باشد.

به استناد این پژوهش‌ها، ممکن است گفته شود که دلیل اصلی نبود هماهنگی بین دانش و عمل معلمان، «باورهای معلمان» نیستند؛ بلکه «عوامل بافتی» چنین پیامدی را شکل می‌دهند. همچنین، هم‌افزایی عوامل دیگری مانند تجربه گذشته، برنامه تربیت معلم، ویژگی‌های شخصیتی معلم و هنجارهای اجتماعی ممکن است سبب نبود هماهنگی بین دانش و عمل معلمان باشد. باوجوداین، برخی پژوهش‌ها حکایت از آن دارد که یکی از متغیرهای اساسی و اصلی پیش‌بینی رفتار و عمل معلمان در کلاس درس، دانش و باور معلمان می‌باشد. بنابراین دانش معلم، ابزاری قابل اعتماد برای ارزیابی عمل معلم است. این موضوع که عمل و دانش چگونه بر یکدیگر تأثیر می‌کنند، محل نزاع فراوان است و از باورهای متفاوت اندیشمندان و پژوهشگران، دفاع کرده‌اند. باوجوداین، در این پژوهش بر ارتباط دوجانبه و تعاملی این دو پدیده معلمی کردن تأکید می‌شود و بر اساس آن این موضوع مطرح می‌گردد که دانش معلمان برای آنان فرصت لازم برای فهم و بهره‌گیری از دستاوردهای عمل را فراهم می‌کند و عمل آنان در موقعیت‌های متفاوت، دانش آنان را متحول می‌سازد.

بررسی دانش معلمان طی دهه جاری در ایران نیز رونق یافته است (Chaharbashloo,)

2020 & Chaharbashloo and et all, 2015; Zarghani, 2016) و اغلب این پژوهش‌ها در

رویکرد کیفی تعریف و اجرا شده است. نتایج حاصل حکایت از آن دارد که دانش معلمان در عین آنکه موضوعی وابسته به موقعیت، شخصی و پویاست؛ موضوعی است که از تجربه‌های قبلی معلمان متأثر است. دفاع از روش‌های متفاوت تربیت و توسعه حرفه‌ای معلمان، به طور جدی با همین یافته اخیر مرتبط است. این زمینه است که سبب می‌شود تا بررسی مقایسه‌ای انواع روش‌های تربیت معلم، حائز اهمیت شود.

پرسش‌ها

پرسش اصلی این است که آیا در نحوه اجرای برنامه درسی توسط نومعلمان دوره ابتدایی که با تحصیلات و تجربه متفاوت جذب نظام آموزش ابتدایی شده‌اند (دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان، دانش‌آموخته سایر دانشگاه‌ها و کسب تجربه تدریس به سبب فرصت حق‌التدریس)، تفاوت وجود دارد؟ با عنایت به جنبه‌های مهم عمل معلمی، در ذیل این پرسش، پرسش‌های فرعی به شرح زیر مطرح می‌شوند:

- محتوای دانش معلمی هر گروه از نومعلمان برای اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی چه تفاوت‌ها و چه شباهت‌هایی دارد؟
- منابع دانش معلمی هر گروه از نومعلمان جهت اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی چه تفاوت‌ها و چه شباهت‌هایی دارد؟
- ارتباط بین دانش معلمی نومعلمان و عمل آنان در موقعیت مدرسه برای اجرای برنامه - درسی دوره ابتدایی در هر گروه آنان چگونه است؟

روش پژوهش

این پژوهش با بکارگیری رویکرد کمی و روش پیمایشی به انجام رسید^۱ تا نشان دهد تجربیات مشترک معلمان از اجرای برنامه درسی به ویژه در ارتباط با مواجهه آنان با برنامه درسی در

۱. در داوری این مقاله بیان شد که «ضعف اصلی پژوهش، عدم تجانس چشم‌انداز فلسفی و روش‌شناسی پژوهش است. به طور ساده، رویکرد کمی و پیمایش همخوان با مبانی معرفت‌شناسی دانش معلمان نیست و این رویکرد نمی‌تواند تصویر درستی از دانش معلمان بازنمایی کند. مشکل ضعف روش‌شناختی دارد. همچنین، پرسشنامه- با اما و اگرهای زیاد- توانایی اندازه‌گیری *teachers perceived knowledge* را ندارد.» این بیانی از منظر رویکرد کیفی پژوهش تربیتی است! باوجوداین، رویکرد کمی نیز به همان میزان دارای اعتبار و ارزش است. حتی سابقه‌ای طولانی‌تر در بررسی دانش و شایستگی معلمان دارد. در اینجا لازم نیست به پژوهش‌های متعدد دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ درباره رفتارهای معلمان در کلاس درس، که با

موقعیت عمل، چگونه بوده است. جامعه آماری شامل معلمان مشغول به خدمت شهرستان مراغه در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. با عنایت به اینکه جمعیت مورد بررسی از سه گروه با شمار متفاوت تشکیل شده بود، از روش نمونه‌گیری «طبقه‌ای متناسب با حجم نمونه» برای انتخاب معلمان استفاده شد. برای برآورد حجم نمونه از جمعیت معلمان، که تعداد آنان ۱۲۳ نفر گزارش بود، از جدول گرجسی و مورگان استفاده گردید. بر این اساس، ۹۷ نفر مورد بررسی قرار گرفتند (جدول ۱).

جدول ۱: حجم جامعه و تعداد نمونه نومعلمان

تعداد نمونه	تعداد جامعه	گروه‌های معلمان
۳۸	۳۹	دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان
۱۴	۱۵	دانش آموخته سایر دانشگاهها با دوره یکساله دانشگاه فرهنگیان
۴۵	۶۹	دانش آموخته سایر دانشگاهها و دارای سه سال تجربه حق التدریس
۹۷	۱۲۳	جمع

از پرسشنامه به عنوان ابزار کسب اطلاعات استفاده شد. دو پرسشنامه دارای محتوای یکسان ولی مفاد متفاوت در این پژوهش تهیه شد که پرسشنامه اول را معلم و پرسشنامه دوم را مدیر یا معاون مدرسه در ارتباط با معلم، تکمیل کرد. این پرسشنامه‌ها در بردانده ابعاد مختلف مورد بررسی یعنی دانش معلم، منابع دانش معلم و عمل معلمی بودند. پرسشنامه‌ها بعد از سنجش روایی و پایایی مورد استفاده قرار گرفتند. برای تعیین روایی پرسشنامه از شیوه «اعلام نظر خبرگان» استفاده شد. بدین منظور نسخه نهایی شده پرسشنامه را به تعداد هفت نفر معلم با سابقه تدریس حداقل پنج سال که دارای تحصیلات دست‌کم کارشناسی بودند، تقدیم شد. این گروه ابتدا ضمن آگاهی از اهداف پرسشنامه، درباره کیفیت هر یک از پرسش‌ها، اعلام نظر کرد. در این مرحله اصلاحات مورد نظر خبرگان در پرسشنامه اعمال شد و پرسشنامه اصلاح شده به همان گروه تقدیم شد. در این نوبت هم اصلاحاتی اعلام شد و پرسشنامه بر

رویکرد کمی انجام شده است، اشاره شود. در سومین مطالعه جهانی «پیشرفت تحصیلی ریاضیات و علوم» (تیمز) ۲۰۱۵ به همین شیوه به سنجش دانش معلمان اقدام شده است. بنابراین، ضمن احترام به کوشش‌های ارزشمند پژوهشگران کیفی، باور داریم که رویکرد کمی پژوهش تربیتی برای سنجش و ارزیابی دانش معلمان دارای همان میزان قابلیت و اعتبار است.

اساس نظرات اعلام شده، اصلاح گردید. در نوبت سوم، پنج نفر از خبرگان، اعلام کردند که پرسشنامه واجد کیفیت لازم برای سنجش متغیرهای مورد نظر است. برای تعیین پایایی پرسشنامه، از روش آلفای کرانباخ استفاده شد. بدین منظور پس از آنکه پرسشنامه در نمونه مورد نظر به اجرا گذاشته شد و داده‌های حاصل، پردازش شد، الفای کرانباخ محاسبه گردید. بر اساس محاسبات به عمل آمده، الفای کرانباخ برای پرسشنامه معلمان ۰/۸۳۷ محاسبه گردید که در سطح خطای ۰/۰۱ درصد، معنی دار است.

تحلیل داده‌های حاصل با استفاده از روش‌های آمار استنباطی از جمله آزمون‌های مجذور کای و تحلیل واریانس (و در مورد داده‌های رتبه‌ای آزمون کراسکال والیس) برای تعیین وضعیت مقایسه‌ای و پاسخ به پرسش‌های پژوهش، انجام شده است.

تحلیل داده‌ها و یافته‌های اصلی

برای بررسی چگونگی «معلمی کردن» نومعلمان مدارس ابتدایی شهر مراغه در فرایند اجرای برنامه درسی در مدارس، سه مؤلفه اصلی - که هر یک مشتمل بر چندین متغیر فرعی بودند - مورد سنجش قرار گرفتند. در بررسی «معلمی کردن»، بر اساس نظریه‌های مطرح در این حوزه، سه مؤلفه اساسی شناسایی شد؛ که سازنده عمل معلمی هستند. این مؤلفه‌ها عبارت بودند از: محتوای دانش معلمی، منابع دانش معلمی و ارتباط بین دانش و عمل در موقعیت مدرسه.

تحلیل داده‌های به دست آمده نشان داد که علیرغم تفاوت‌های واقعی بین دوره‌های تحصیلی کسانی که از طرق مختلف برای فعالیت معلمی پذیرش شده بودند، عملکرد آنان در موقعیت مدرسه، «تفاوت بارزی ندارد». با وجود تفاوت‌های جزئی و اندک بین سه گروه نومعلمان مورد بررسی در مؤلفه‌های مورد بررسی، تفاوت‌های مشاهده‌شده بین عملکرد نومعلمان تحصیلکرده دانشگاه فرهنگیان، نومعلمان تحصیلکرده دانشگاه‌های دیگر کشور با طی دوره یکساله دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان دارای سابقه کار تجربی در مدرسه (حق‌التدریس در مدارس یا نهضت سوادآموزی)، بر اساس آزمون‌های آماری به عمل آمده، معنی دار نیست (جدول ۲). ($f=0/288, p=0/761$)

جدول ۲: تفاوت معلمی کردن نومعلمان پذیرش شده به روش های متفاوت

متغیرها	شاخص آماری	دوره چهارساله	حق التدریس	دوره یکساله	آزمون آماری
محتوای دانش معلمی نومعلمان	میانگین واریانس	۳.۱۶ ۰.۴۲	۳.۱۷ ۰.۴۷	۲.۹۴ ۰.۴۵	$F=۰,۱۲۱$ $p=۰,۸۸۷$
منابع دانش معلمی نومعلمان	میانگین واریانس	۲.۶۹ ۰.۰۳	۲.۴۷ ۰.۲۰	۲.۶۷ ۰.۱۶	$F=۰,۳۴۲$ $F=۰,۷۲۳$
ارتباط بین دانش و عمل نومعلمان	میانگین واریانس	۲.۵۸ ۰.۶۳	۲.۵۶ ۰.۷۲	۲.۳۶ ۰.۵۰	$F=۰,۴۰۲$ $P=۰,۶۷۲$
کل	میانگین واریانس	۲.۸۱ ۰.۰۹	۲.۷۳ ۰.۱۴	۲.۶۵ ۰.۰۸	$F=۰,۲۸۸$ $P=۰,۷۶۱$

این یافته بدان معناست که نحوه اجرای برنامه درسی در مدرسه توسط نومعلمان وارد شده با شیوه های متفاوت به مدارس ابتدایی، دارای مشابهت است. البته تفاوت های ظاهری موجود بین معلمان، دارای الهاماتی برای پژوهشگران است؛ ولی نمی تواند مبنایی برای تصمیم گیری اجرایی فراهم کند. این تفاوت های اندک، آشکار می کند که در برخی از زیرمؤلفه های «منابع دانش معلمی»، نمره کسب شده معلمان دارای تحصیلات چهارساله دانشگاه فرهنگیان، بالاتر از دو گروه دیگر اما در برخی از زیرمؤلفه های «محتوای دانش معلمی» و در برخی از زیرمؤلفه های «ارتباط بین دانش و عمل معلمی»، نمره کسب شده معلمان دارای سابقه حق التدریس در مدارس یا نهضت سوادآموزی، بالاتر از دو گروه دیگر بوده است (جداول ۲، ۳ و ۴). برای تشریح این یافته اصلی، بر اساس سه پرسش مطرح در پژوهش، تحلیلی از وضعیت به تفکیک هر پرسش بر اساس داده های جمع آوری و تحلیل شده ارائه می شود:

اول: محتوای دانش معلمی هر گروه از نومعلمان برای اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی چگونه است؟

برای سنجش محتوای دانش معلمی نومعلمان، چهار متغیر اصلی - که هر یک مشتمل بر چندین متغیر فرعی بود - مورد سنجش قرار گرفت. این متغیرها عبارت بودند از: ارزیابی معلمان از کیفیت مدرسه، ارزیابی معلمان از کیفیت رفتار و وضعیت شاگردان مدرسه، روش‌های سنجش و ارزشیابی یادگیری در کلاس و نوع استفاده از نتایج ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان. تحلیل داده‌های به دست آمده نشان داد که باوجود تفاوت‌های جزئی و اندک بین سه گروه نومعلمان مورد بررسی در متغیرهای مورد بررسی، اما تفاوت‌های مشاهده‌شده بین نومعلمان تحصیلکرده دانشگاه فرهنگیان، نومعلمان تحصیلکرده دانشگاه‌های کشور با طی دوره یکساله دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان دارای سابقه کار حقوق‌التدریس در مدارس یا نهضت سوادآموزی، بر اساس آزمون‌های آماری به عمل آمده، معنی‌دار نیست (جدول ۳).

جدول ۳. محتوای دانش معلمی نومعلمان پذیرش شده به روش‌های متفاوت

شاخص	دوره	حق	دوره یکساله	آزمون آماری	متغیرها
آماري	چهارساله	التدریس			
میانگین	۳.۶۸	۳.۷۹	۳.۵۹	$F=1,063$	ارزیابی معلمان از کیفیت مدرسه
واریانس	۱.۱۹	۱.۰۴	۰.۸۳	$P=0,366$	
میانگین	۲.۱۸	۲.۲۰	۲.۲۴	$F=0,070$	کیفیت رفتار و وضعیت شاگردان
واریانس	۰.۵۵	۰.۲۶	۰.۶۹	$P=0,933$	
میانگین	۲.۸۲	۳.۲۲	۲.۵۱	$F=0,045$	تنوع روش‌های سنجش و
واریانس	۰.۷۸	۱.۰۰	۰.۵۹	$P=0,956$	ارزشیابی یادگیری در کلاس
میانگین	۳.۴۴	۳.۴۸	۳.۴۵	$F=0,157$	نوع استفاده از نتایج ارزشیابی
واریانس	۰.۶۲	۰.۸۵	۰.۴۰	$P=0,856$	یادگیری
میانگین	۳.۱۶	۳.۱۷	۲.۹۴	$F=0,121$	کل
واریانس	۰.۴۲	۰.۴۷	۰.۴۵	$P=0,887$	

این یافته بدان معناست که «دانش معلمی» نومعلمان واردشده با شیوه‌های متفاوت به مدارس ابتدایی، دارای تفاوت معنی‌دار نیست (یعنی مشابهت دارند). البته برخی تفاوت‌های جزئی دیده می‌شود که این تفاوت‌ها دارای الهاماتی برای پژوهشگران است؛ ولی نمی‌توان آنها را مبنایی برای تصمیم‌گیری اجرایی قرار داد؛ چرا که این تفاوت‌ها در سطح اطمینان مورد نظر

پژوهش حاضر، معنی دار نیست. همین تفاوت‌های اندک، آشکار می‌کند که در متغیر «ارزشیابی معلم از کیفیت مدرسه»، در متغیر «تنوع روش‌های سنجش و ارزشیابی یادگیری در کلاس» و در متغیر «نوع استفاده از نتایج ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان»، نمره کسب شده معلمان حق التدریس، بالاتر است (جدول ۲). چنین واقعیتی فعلاً نمی‌تواند مبنایی برای قضاوت همه‌جانبه باشد؛ اما واقعیتی است که تحلیل داده‌ها نشانگر آن و توجه به آن مهم است.

دوم: منابع دانش معلمی هر گروه از نومعلمان جهت اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی دارای چه وضعیتی است؟

برای سنجش منابع دانش معلمی نومعلمان، سه متغیر اصلی - که هریک مشتمل بر چندین متغیر فرعی بودند - مورد سنجش قرار گرفتند. این متغیرها عبارت بودند از: تعاملات معلمان با یکدیگر، دوره‌های توسعه حرفه‌ای و فناوری اطلاعات. تحلیل داده‌های به دست آمده نشان داد که باوجود تفاوت‌های جزئی و اندک بین سه گروه نومعلمان مورد بررسی در متغیرهای مورد بررسی، اما تفاوت‌های مشاهده‌شده بین نومعلمان تحصیلکرده دانشگاه فرهنگیان، نومعلمان تحصیلکرده دانشگاه‌های کشور با طی دوره یکساله دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان دارای سابقه کار حق التدریس در مدارس یا نهضت سوادآموزی، بر اساس آزمون‌های آماری به عمل آمده، معنی دار نیست (جدول ۴).

جدول ۴: منابع دانش معلمی نومعلمان پذیرش شده به روش‌های متفاوت

شاخص آماري	دوره چهارساله	حق التدریس	دوره یکساله	آزمون آماری	متغیرها
میانگین	۲.۷۹	۲.۹۹	۲.۸۹	$F=۰,۷۴۱$	تعاملات معلمان با یکدیگر
واریانس	۰.۹۰	۰.۹۷	۰.۸۳	$P=۰,۴۹۷$	
میانگین	۲.۴۸	۲.۲۶	۲.۲۱	$F=۴,۲۴۵$	دوره‌های توسعه حرفه‌ای
واریانس	۰.۸۴	۰.۸۵	۰.۵۰	$P=۰,۰۴۰$	
میانگین	۲.۸۲	۲.۱۷	۲.۹۳	$F=۵,۶۷۴$	فناوری اطلاعات
واریانس	۱.۰۸	۱.۳۳	۰.۶۵	$P=۰,۰۱۲$	
میانگین	۲.۶۹	۲.۴۷	۲.۶۷	$F=۰,۳۴۲$	کل
واریانس	۰.۰۳	۰.۲۰	۰.۱۶	$P=۰,۷۲۳$	

در متغیر «منابع دانش معلمی» نومعلمان واردشده با شیوه‌های متفاوت به مدارس ابتدایی، تفاوت‌هایی بین سه گروه وجود دارد؛ که دارای الهاماتی برای پژوهشگران و مدیران است. این تفاوت‌ها آشکار می‌کنند که در متغیر «دوره‌های توسعه حرفه‌ای» و در متغیر «فناوری اطلاعات»، نمره کسب شده نومعلمان دانش آموخته دوره چهارساله دانشگاه فرهنگیان، بالاتر از دو گروه دیگر است (جدول ۴). یعنی این گروه از فناوری اطلاعات، بیشتر بهره برده‌اند و برای توسعه حرفه‌ای خویش، بیشتر کوشیده‌اند.

سوم: ارتباط بین دانش معلمی و عمل نومعلمان در موقعیت مدرسه برای اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی چگونه بوده است؟

برای سنجش ارتباط بین دانش معلمی نومعلمان و عمل آنان در موقعیت مدرسه، سیزده متغیر اصلی - که هر یک مشتمل بر چندین متغیر فرعی بودند - مورد سنجش قرار گرفت. این متغیرها عبارت بودند از: احساسات معلمی، نحوه سازماندهی دانش‌آموزان، فعالیت‌های خواندن، فعالیت‌های تدریس خواندن، ارزیابی بهبود مهارت‌ها و راهبردهای درک مطلب، فعالیت‌های پس از خواندن، فعالیت‌های کتابخانه‌ای خارج کلاسی، مدت زمان تکلیف شب برای خواندن، مدت زمان خواندن، فعالیت‌های تکلیف شب، دسترسی به امکانات، کار با دانش‌آموزان عقب افتاده، منابع ناظر بر پیشرفت. تحلیل داده‌های به دست آمده نشان داد که باوجود تفاوت‌های جزئی و اندک بین سه گروه نومعلمان مورد بررسی در متغیرهای مورد بررسی، اما تفاوت‌های مشاهده شده بین نومعلمان تحصیلکرده دانشگاه فرهنگیان، نومعلمان تحصیلکرده دانشگاه‌های کشور با طی دوره یکساله دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان دارای سابقه کار حق‌التدریس در مدارس یا نهضت سوادآموزی، بر اساس آزمون‌های آماری به عمل آمده، معنی دار نیست (جدول ۵).

جدول ۵: منابع دانش معلمی نومعلمان پذیرش شده به روش‌های متفاوت

متغیرها	شاخص آماری	دوره چهارساله	حق التدریس	دوره یکساله	آزمون آماری
احساسات معلمی	میانگین	۳.۵۵	۳.۷۵	۲.۶۷	F=۱,۵۵۵
	واریانس	۰.۶۲	۰.۴۸	۰.۵۴	P=۰,۲۵۱
نحوه سازماندهی دانش آموزان	میانگین	۲.۸۴	۲.۲۸	۲.۶۶	F=۰,۶۹۴
	واریانس	۰.۷۱	۰.۷۱	۰.۶۶	P=۰,۵۱۹
فعالیت‌های خواندن	میانگین	۳.۵۹	۳.۴۲	۳.۲۲	F=۱,۱۸۷
	واریانس	۰.۴۷	۰.۷۲	۰.۷۴	P=۰,۳۳۲
تدریس خواندن	میانگین	۳.۳۴	۳.۴۱	۳.۰۲	F=۶,۱۶۷
	واریانس	۰.۵۹	۰.۶۵	۱.۰۰	P=۰,۰۰۷
ارزیابی بهبود راهبردها و مهارت‌های درک مطلب	میانگین	۳.۱۹	۳.۲۶	۳.۱۸	F=۰,۲۲۴
	واریانس	۰.۹۱	۰.۵۶	۰.۹۸	P=۰,۸۰۱
فعالیت‌های پس از خواندن	میانگین	۳.۲۰	۳.۲۲	۳.۱۰	F=۰,۴۲۰
	واریانس	۰.۸۳	۰.۸	۰.۸۱	P=۰,۶۷۰
فعالیت‌های کتابخانه ای خارج کلاسی	میانگین	۲.۰۰	۱.۸۸	۱.۷۸	F=۱,۰۰۶
	واریانس	۱.۲۹	۱.۰۱	۱.۱۰	P=۰,۰۰۰
زمان تکلیف شب برای خواندن	میانگین	۲.۱۰	۲.۶۴	۲.۱۴	F=۶,۶۰۴
	واریانس	۱.۵۰	۱.۱۴	۰.۷۴	P=۰,۰۰۰
مدت زمان خواندن	متوسط	۲.۲۶	۲.۴۰	۲.۰۰	F=۹,۰۰۱
	واریانس	۱.۲۲	۰.۷۴	۰.۷۴	P=۰,۰۰۰
فعالیت‌های تکلیف شب	متوسط	۲.۶۱	۲.۳۵	۲.۳۵	F=۰,۹۶۳
	واریانس	۰.۴۴	۰.۶۲	۰.۸۰	P=۰,۴۳۴
دسترسی به امکانات	متوسط	۱.۳۲	۱.۱۶	۱.۱۸	F=۰,۶۲۷
	واریانس	۰.۶۲	۰.۵۰	۰.۶۱	P=۰,۵۴۵
کار با دانش آموزان عقب افتاده	متوسط	۱.۱۶	۱.۰۳	۱.۱۲	F=۰,۹۲۵
	واریانس	۰.۱۵	۰.۱۰	۰.۲۲	P=۰,۴۲۳
منابع ناظر بر پیشرفت	متوسط	۲.۴۵	۲.۵۵	۲.۳۵	F=۰,۲۴۰
	واریانس	۰.۵۳	۰.۵۴	۰.۴۵	P=۰,۷۹۴
کل	متوسط	۲.۵۸	۲.۵۶	۲.۳۶	F=۰,۴۰۲
	واریانس	۰.۶۳	۰.۷۲	۰.۵۰	P=۰,۶۷۲

این یافته بدان معناست که در مجموع «ارتباط بین دانش و عمل معلمی» نومعلمان واردشده با شیوه‌های متفاوت به مدارس ابتدایی، دارای مشابهت است. اما، تفاوت‌هایی در برخی موارد دیده می‌شود که حاکی از پیشتازی کسانی است که دارای سابقه حق‌التدریس بوده‌اند. این تفاوت‌ها آشکار می‌کنند که در متغیرهای «فعالیت‌های خواندن»، «تدریس خواندن»، «فعالیت‌های کتابخانه‌ای خارج کلاسی»، «مدت زمان تکلیف شب برای خواندن» و «مدت زمان خواندن» تفاوت معنی‌داری به نفع گروه دارای سابقه حق‌التدریس وجود دارد (جدول ۵).

بحث و نتیجه‌گیری

علاوه بر آنکه انتظار است بین کسانی که از ابتدا یک حرفه را انتخاب و بر اساس آن به تحصیل می‌پردازند با کسانی که به دانشگاه آمده و تحصیلات خود را معطوف به اشتغالات متعدد دنبال می‌کنند، تفاوت باشد؛ همچنین انتظار است وقتی یک برنامه درسی معطوف به اهداف خاصی است و شایستگی‌های مشخصی را دنبال می‌کند، تا حد قابل قبولی به آنها دست یابد که دانش آموخته آن برنامه درسی از سایرین متفاوت گردد. این انتظارات برای موقعیت‌های عملی بیش از موقعیت‌های نظری قابل دفاع هستند. علیرغم چنین باور قابل دفاعی، یافته‌های این پژوهش نشان داد که در یک عرصه عملی - یعنی معلمی کردن - چنین انتظاری را فعالیت‌های تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، محقق نکرده است.

یکی از واقعیت‌ها آن است که در برنامه درسی آموزش ابتدایی دوره چهارساله دانشگاه فرهنگیان، که یک گروه از نومعلمان پس از طی آن وارد کار شده‌اند، در هر سه مؤلفه مورد بررسی یعنی دانش معلمی، منابع معلمی و آمیختن دانش با عمل معلمی، دروسی وجود دارد و دانش‌آموختگان با گذراندن آنها وارد کار شده‌اند. گرچه شواهد پژوهشی وجود دارد که الگوی دستیابی به صلاحیت‌های مورد انتظار معلمان در دانشگاه فرهنگیان به قدر کافی قابل دفاع نبوده است (Mehdizadeh, Assareh, Mehrmohammadi & Mmamjomeh, 2018). اما برخی پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که دانشگاه فرهنگیان در اجرای برنامه‌های درسی خاص خود، دارای اثربخشی بوده است (Fathi, Saedipour, Ebrahimi Ghavam & Delavar, 2018) این موضوع نیز نیازمند توجه است که این گروه دانش‌آموختگان با انتخاب حرفه معلمی وارد دانشگاه فرهنگیان شده و از همان ابتدا به استخدام آموزش و پرورش



Archive of SID

پذیرفته می‌شوند و زمان تحصیل آنان جزو سابقه خدمت و با دریافت حق‌الزحمه کارآموزی آمیخته است. در چنین شرایطی، بیش از موقعیت‌های دیگر آموزشی، انتظار آن است که در دنیای عمل، این آموزش‌ها ظهور و بروز می‌یافت! نبود تفاوت معنی‌دار، مخصوصاً نبود تفاوت بین دانش‌آموختگان دوره چهارساله دانشگاه فرهنگیان با گروه حق‌التدریس، این معنا را آشکار می‌کند که آموزش‌های مطرح در برنامه درسی تربیت معلم، عمل دانش‌آموختگان آن را به‌نگام ورود به عرصه واقعی مدرسه، متفاوت با دیگران نکرده است. همین واقعیت ممکن است سبب این پرسش شود که آیا پذیرش متقاضیان حرفه معلمی در دانشگاهی خاص و با استخدام آنان از ابتدای شروع تحصیل، همچنان اقدامی قابل دفاع است؟ بر این موضوع تأکید می‌شود که در اینجا، سرمایه‌گذاری گسترده برای تشکیل دانشگاه ویژه تربیت معلم، این انتظار را در پی دارد که محصولات آن بسیار متفاوت از کسانی باشند که مدتی را (سه سال) به طور تجربی (و البته بدون راهنما و شاید هم نظارت) در مدرسه فعالیت داشته‌اند.

نتایج نشان می‌دهد که تربیت سازمان‌یافته اشخاص گزینش‌شده‌ای که از کمک هزینه کارآموزی و سابقه کار برخوردار شده‌اند تا شایستگی لازم را برای فعالیت در مدرسه کسب کنند، دستاوردی بیش از سه سال تجربه کار شخصی در مدرسه برای آنان نداشته است! این یافته بدان معناست که بازاندیشی در استمرار فعالیت دانشگاه دارای انحصار تربیت معلم، ضرورت دارد.

البته، گروه مورد بررسی ممکن است به سبب آنچه «برنامه تطبیق واحدهای درسی» دانشگاه فرهنگیان نام گرفت، به طور کامل تحت پوشش دروس مطرح در برنامه درسی جدید دانشگاه، قرار نگرفته باشند. ورودی‌های دوره‌های اول، دوم و سوم دانشگاه فرهنگیان (ورودی‌های ۱۳۹۱، ۱۳۹۲ و ۱۳۹۳) که با برنامه مصوب قبلی پذیرش می‌شدند، وقتی تحت پوشش برنامه‌های جدید دانشگاه قرار گرفتند که بین یک تا پنج نیمسال تحصیلی خود را با برنامه قبلی سپری کرده بودند. این موضوع سبب شد تا آنچه آنان گذرانده بودند، با آنچه در برنامه درسی جدید مطرح بود، تطبیق و پذیرفته شود. این رخداد بدان معناست که ممکن است برخی از دروس مفید برای معلمی‌کردن را این گروه از دانش‌آموختگان تجربه نکرده باشند. یادآوری این موضوع لازم است که برنامه اجراشده، گرچه برنامه جدید دانشگاه فرهنگیان نبود،

اما آن هم «برنامه درسی علوم تربیتی با گرایش دبستانی» بوده است؛ که دست کم طی چند دهه برای تربیت آموزگار توسط دانشکده‌های علوم تربیتی، در ایران به اجرا درآمده بود. باوجوداین، بحث سایر موارد یعنی تحصیل هدفمند و متعهدانه، به جای خود باقی است و برای مدافعان جای پرسش دارد. این یافته نیز دارای پیام اساسی است که نومعلمان دارای سابقه حق‌التدریس - حتی در آموزش و پرورش یا نهضت سوادآموزی - در مؤلفه‌های عملی دارای برتری بوده‌اند. شاید بتوان این موضوع را تا حدی به الگوهای اجرای برنامه درسی مخصوصاً در کارورزی مربوط دانست. برخی از پژوهشگران (Rastegari, Mosapour, Nateghi, 2018) نشان داده‌اند که الگوهای بدیل برای آموزش موثرتر معلمان وجود دارد.

در فرایند اجرای پژوهش و جمع‌آوری داده‌ها، برخی محدودیت‌های واقعی مطرح بود که ممکن است بر نتایج بدست آمده، اثر گذاشته باشند. از جمله مهمترین و عمده‌ترین محدودیت‌های قابل تامل بدین شرح است:

اول آنکه در این پژوهش به لحاظ شرایط زمانی، از ابزار پرسشنامه استفاده شد؛ که با وجود مقبولیت بکارگیری در رویکرد کمی پژوهش، دارای محدودیت‌های ماهیتی برای شناسایی و ارائه برخی واقعیت‌هاست.

دوم آنکه همکاری محدود برخی مدیران و معلمان در تکمیل پرسشنامه، سبب شد تا از شیوه سازمانی برای دریافت پاسخ استفاده شود. گرچه بکارگیری قدرت سازمانی منجر به بازگرداندن پرسشنامه‌ها شد، اما به نظر می‌رسد بر کیفیت پاسخگویی اثر منفی داشته است. سوم آنکه مشکلات پاسخگویی مدیران به پرسشنامه حتی با ورود سازمانی هم حل نشد و به سبب کاستی‌های بیش از حد پرسشنامه‌های بازگشتی، حذف آنها در دستور کار قرار گرفت. این موضوع باعث شد تا قضاوت نهایی بر اساس خودگزارشی معلمان صورت گیرد. این روش در شرایط کنونی ایران نمی‌تواند به قدر کافی قابل اعتماد باشد.

باوجوداین، نتایج نشان می‌دهد تفاوت اساسی بین «معلمی‌کردن» معلمان جذب‌شده به شیوه‌های متفاوت وجود ندارد و موارد جزئی تفاوت هم حکایت از آن دارد که در موضوعات عملی، برتری با نومعلمان دارای سابقه حق‌التدریس است. البته، نبود تفاوت بین سه گروه نومعلمان، ممکن است چنین معنا شود که «همه نومعلمان دارای شایستگی لازم برای معلمی‌کردن در موقعیت مدرسه هستند». با این تعبیر خوشبینانه یافته‌های پژوهش، پیشنهاد

می‌شود اولاً معلمی کردن نومعلمان با روش‌های مطرح‌شده، با بکارگیری رویکرد کیفی مورد بررسی مجدد قرار گیرد تا بر اساس اطلاعات دقیق‌تر و وسیع‌تر بتوان قضاوت درست‌تری به عمل آورد. ثانیاً، نبود تفاوت بین گروه‌های متفاوت نومعلمان بدان معناست که بکارگیری گروه‌های متفاوت برای معلمی کردن، دارای فواید و دستاوردهای مشابه است و چنین یافته‌ای اصولاً می‌تواند به سیاست‌گذاران حوزه تربیت معلم این موضوع را نشان دهد که شیوه‌های دیگر پذیرش و تربیت معلم برای ورود به آموزش و پرورش، نیز مستحق عنایت هستند. عمده‌ترین عنایت آن است که از ظرفیت‌های ایجادشده دانشگاه‌های گروه الف کشور برای تربیت معلم (تربیت آموزگار و تربیت دبیر) استفاده شود. با اتخاذ چنین سیاستی، ارزشمندترین طریق آن است که دانشگاه فرهنگیان در نقش «هدایت‌گری تربیت معلم» قرار گیرد و دانشگاه‌های موجود کشور به امر تربیت اقدام نمایند. اما، اگر چنین عملی به واسطه تصمیمات اتخاذشده قبلی، فعلاً ناممکن است، دست‌کم در شرایط کنونی می‌توان نوعی برنامه همکاری بین دانشگاه فرهنگیان با سایر دانشگاه‌ها را تدوین کرد که هم نیازهای منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش تأمین گردد و هم از ظرفیت‌های ملی حوزه آموزش عالی کشور استفاده شود و هم از نابودی بنیه محدود دانشگاه فرهنگیان به سبب بکارگیری بیش از حد، پیشگیری شود. این همکاری فعلاً می‌تواند از طریق به رسمیت شناختن شایستگی سایر دانشگاه‌ها برای ورود به تربیت دبیر، دنبال شود و از این طریق منابع ملی کشور بیشتر مورد استفاده قرار گیرد و در شرایط اقتصادی کشور، در جهت استفاده بهینه از منابع انسانی و ظرفیت‌های تربیت نیروی انسانی دانشگاه‌های متعدد کشور، حرکت شود.

References:

- Avalos, B. (2011): "Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years", *Teaching and Teacher Education*, 27 (1) (2011), pp. 10-20.
- Bakkenes, I., Vermont, J. D. & Wubbels, T. (2010). "Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities and learning outcomes of experienced teachers", *Learning and Instruction*, 20, 533-548.
- Ben-Peretz, M. (2011). "Teacher knowledge: what is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling?", *Teaching and Teacher Education*, 27, 3-9.

- Csapó, B. Funke, J.: (2017); *the nature of problem solving: Using research to inspire 21st century learning*, OECD Publishing, Paris.
- Chaharbashloo, Hossein, (2016): *Identifying the Teachers' Practical Knowledge Factors and its Effect on the Implementation of Curriculum*, PhD Thesis in curriculum planning, Kharazmi University.
- Darling-Hammond, L.; Burns, D.; Campbell, C.; Goodwin, A.L.; Hammerness, K.; Low, E.L. & et al. (2017): *Empowered educators: How high performing systems shape teaching quality around the world*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Engeström, Y. (2011); "from design experiments to formative interventions", *Theory & Psychology*, 21 (5) (2011), pp. 598-628.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichol. Retrieved from <http://books.google.com/books>.
- Fathi, M., Saedipour, E., Ebrahimi Ghavam, S., Delavar, A. (2018). "The Success Teacher Training University Curriculum for Improving the Professional Competencies of Teachers". *Journal of Curriculum Studies*, 13(50), 143-170.
- Fenstermacher, G. D. (1994). "The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching", *Review of Research in Education*, 20(1), 3-56.
- Haapasaari, A., Engeström, Y. & Kerosuo, H. (2016): "The emergence of learners' transformative agency in a change laboratory intervention", *Journal of Education and Work*, 29 (2) (2016), pp. 232-262.
- Hammerness, K. & Klette, K. (2015): "Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective", in: G.K. LeTendre, A.W. Wiseman (Eds.), *Promoting and sustaining a quality teaching workforce*, Emerald Press, Bingley, England, pp. 239-278.
- Jenset, I.S., Klette, K. & Hammerness, K. (2017): "Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States", *Journal of Teacher Education*, 69 (2) (2017), pp. 184-197.
- Lillejord, S., Børte, K., Nesje, K., & Rud, E. (2018): *Learning and teaching with technology in higher education – a systematic review*; Knowledge Centre for Education, Oslo, Norway.
- Lund, A. & Eriksen, T.M. (2016): "Teacher education as transformation: Some lessons learned from a center for excellence in education"; *Acta Didactica Norge*, 10 (2) (2016), pp. 53-72.
- Mehdzadeh Tehrani, A., Assareh, A., Mehrmohammadi, M., Mmamjomeh, M. (2018). "Design of the Expected Competencies Framework for art

- teachers (Elementary and secondary Grade) in Bachelor of Arts Education". *Journal of Curriculum Studies*, 13(50), 109-142.
- MehrMohammadi, Mahmoud & Fazeli, Ahmad Reza. (2015): "The Nature of Teaching Knowledge and Teacher Knowledge: A Comparison of Schulman's and Fenstermacher's Viewpoints", *Journal of the Foundation of Education*, 5 (1): 30-46.
- Mercer, N. (2004): "Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking"; *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2) (2004), pp. 137-168.
- Mousapour, N. (2019): "Unification of Two Approaches to Teacher Training in Iran: A Critical Review of Farhangiyani University's Charter", *QJOE*, 35(2): 13-38.
- Rastegari, N., Mosapour, N., Nateghi, F. (2018). "A Structural Analysis of the Components of Clinical Education in Educating and Preparing Students at Teacher Education University". *Journal of Curriculum Studies*, 13(50), 171-200.
- Sannino, A. (2010): "Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency"; *Teaching and Teacher Education*, 26 (4) (2010), pp. 838-844.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwab, J. J. (1978). "The practical: A language for curriculum". In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays* (pp. 287-321). Chicago: University of Chicago.
- Shulman, L. S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Zarghani, A. Amin Khandaghi, M. Shabani Varaki, B. & Mousapour, N. (2016): "The New Mathematic Curriculum: What the teachers do?" *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, Vol.8 (4); 2016, 51-84.
- Zarghani, A. (2015): *Explaining how teachers' theoretical and practical knowledge changes in the implementation of new elementary mathematics curriculum and its implications for in-service curriculum*, PhD Thesis in curriculum planning, Ferdowsi University of Mashhad.
- UNESCO (2011): *ICT Competency framework for teachers*, unesco.org/images/0021/002134/213475.pdf